

IMPACTOS DAS QUESTÕES EDUCACIONAIS NA PRODUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

IMPACTS OF EDUCATIONAL ISSUES IN THE PRODUCTION OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

IMPACTOS DE LAS CUESTIONES EDUCACIONALES EN LA PRODUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Rogério Bernardo da Silva¹

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões acerca dos impactos das questões educacionais na dinâmica da produção da obra de literatura infantil e juvenil. O objetivo é evidenciar como o trabalho dos autores pode ser direcionado por demandas ligadas às leis da educação, das diretrizes e parâmetros curriculares. Para isso, conceitos como os de representação, tematização, estética, fruição e discurso utilitário são articulados ao longo do texto.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the impact of educational issues in the dynamics of production of the work of children's and youth literature. The goal is to show how the work of authors can be driven by demands related to the laws of education, guidelines and curriculum guidelines. For this, concepts such as representation, theming, aesthetics, enjoyment and utility speech are articulated throughout the text.

RESUMEN: En este artículo se presenta una reflexión sobre el impacto de

1 Doutorando em Letras, pelo Programa de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa, da FFLCH-USP. Professor de Língua Portuguesa e formador de professores nas disciplinas Pedagógicas e na área de Letras. E-mail: robernar.doc@gmail.com

los problemas educativos en la dinámica de la producción de una obra de literatura infantil y juvenil. El objetivo es mostrar cómo la obra de autores puede ser impulsada por demandas relacionadas con las leyes de educación, directrices y lineamientos curriculares. Para eso, conceptos como representación, tematización, estética, disfrute y el discurso de utilitario se articulan a lo largo del texto.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; literatura juvenil; educação.

KEYWORDS: Children's literature; juvenile literature; education.

PALABRAS CLAVE: Literatura infantil; literatura juvenil; educación.

Como as questões ligadas ao ensino escolar se articulam às dinâmicas da autoria e às da própria estrutura interna da obra literária para crianças e jovens? Seria possível, diante de todas as instâncias que envolvem a produção da obra, manipulá-la a ponto de comprometer sua natureza estética? Diante dessas indagações, o presente texto objetiva verificar como as questões educacionais reverberam na constituição das obras de literatura infantil e juvenil.

Para tanto, como percurso metodológico, serão discutidas, inicialmente, as questões referentes à natureza do objeto, o texto literário destinado às crianças e jovens. Na sequência, organiza-se uma discussão acerca do contexto de produção da obra literária e das dinâmicas do processo de autoria frente às demandas educacionais existentes. Por fim, apresenta-se uma reflexão a respeito de como a relação entre obra e ensino pode subverter a lógica da fruição artística, valorizando, em muitos casos, o discurso utilitário, em detrimento do efeito estético.

Texto, imagens, representação e pacto com o leitor

Diferentemente de textos de outra natureza, o texto literário, de um modo geral, e o de literatura infantil e juvenil, especificamente, são dotados de características particulares que conferem a eles graus diversos de signi-

ficação. Para entendê-los, é preciso que tenhamos clara a distinção que Roger Chartier² propõe, a de que o texto e o livro resultam de ações cujas instâncias são complementares, mas não as mesmas. Os grandes escritores são autores de textos, mas não de livros. Os livros são incumbências de uma gama de profissionais cujas ações articuladas conferem unidade a uma obra, dentre eles ilustradores, editores, tipógrafos etc.

Nos casos, tanto da literatura infantil quanto da juvenil, dada relevância da ilustração no que se refere à ampliação dos significados do texto verbal, muitas vezes em situação de interdependência, é plausível até que seja definido no âmbito de sua tessitura específica, conferindo-lhe também status de texto, o texto imagético, como muitos³ propõem. Corrêa (2008) aponta, inclusive, que a ilustração é uma das marcas que, ao mesmo tempo, ajudam a distinguir o livro para adultos do livro para crianças e jovens e também confere a ele uma complexidade, pois “as imagens não são uma mera representação explicativa ou elucidativa do texto escrito, pois ampliam as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-a sobremaneira” (CORRÊA, 2008, p. 92).

Assim é possível ao livro de literatura infantil e juvenil apresentar-se como obra dotada de uma tessitura verbal e imagética articulada e complexa, mas também como um objeto cuja forma física, sensível e perceptível é dotada de significados que muito contribuem para que a expressão dos autores tenha o alcance ou o efeito adequado no bojo dessa complexidade.

A literatura infantil e juvenil, como toda arte, também se constrói por meio da representação que está ligada ao contexto social e histórico. É importante

2 “Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro, e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejado pelo autor” (CHARTIER, 2011b. p. 96).

3 Donis A. Dondis, Luis Camargo e Lucrécia Ferrara.

ressaltar que a representação “insinua - de maneira mais ou menos explícita - que a linguagem teria por função estar no lugar de outra coisa, de representar uma ‘realidade’ diferente” (GREIMAS; COURTÉS, 2010, p. 382). Mais do que isso, ressalta-se que as representações “não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram” (CHARTIER, 2011a, p. 27).

Assim, evidencia-se que não basta representar a realidade, não basta que a linguagem tome o lugar de algo – o objeto da representação - mas a obra precisa ter um grau de convencimento tal que lhe confira condições de persuasão. Nesse sentido, estamos tratando de um conceito do qual Aristóteles já tratava, o da verossimilhança.

A percepção daquilo o que é verossímil tem relação com a verdade da obra, não com a verdade dos fatos. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais para a configuração dessa verdade é a relação que a literatura estabelece com o leitor. Estamos, pois, diante da pactuação entre leitor e obra literária, o que já seria uma especificidade do processo de leitura literária.

Como poderíamos pensar, por exemplo, na existência de uma boneca feita de pano capaz de protagonizar uma série de ações em parceria com um boneco feito de sabugo de milho, duas crianças e uma série de outros seres mágicos e folclóricos, se não fosse pela verossimilhança da narrativa? Como poderíamos, também, crer numa narrativa cuja personagem principal, inicia sua jornada guiada por um coelho atrasado e ao longo da mesma cresce e diminui de tamanho várias vezes, interagindo com seres mágicos e insólitos? Tanto as produções de Lobato quanto as de Carroll são provas de que a verossimilhança passa pelo estabelecimento de um contrato entre o leitor e obra, na qual o primeiro se submete à instância representada graças à sua verdade artística persuasiva.

A literatura fantástica nos fornece uma série de exemplos a respeito de como o mágico, o insólito e o estranho tornam-se verdades capazes de criar efeitos estéticos resultantes do contrato entre obra e leitor. Nesse sentido, nos alerta Candido (2000, p.13) “achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa sim-

plificação causal”. O pacto entre leitor e obra nos previne quanto essa simplificação causal, pois a proposição de uma simples conferência entre obra e realidade desarticulária a essência de toda arte, ou seja, ser uma representação simbólica.

Na literatura, de um modo geral, e também na literatura infantil e juvenil, essa representação simbólica tem alicerces que se situam na tradição, articulam-se com o presente contexto histórico e projetam efeitos, intangíveis, no devir. Conforme, aponta Gregorin Filho (2011, p. 63) “um novo texto não nasce de uma inocente e virginal matéria-prima, mas da ruína de outros discursos, da reciclagem do velho, do reconto, da metamorfização e atualização de mitos pelo tempo, tempo esse entendido como transformação de espaço”. Assim, verifica-se que a arte literária não nasce do vazio, não nasce por força de elementos alheios aos contextos e às conjunturas, mas carrega em si a tradição e inovação. “É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (ISER, 2002, p. 105).

A obra e o contexto social

A literatura infantil e juvenil também é marcada pelos três fatores socioculturais que influenciam uma obra de arte, a estrutura social, os valores e ideologias, e as técnicas de comunicação. “Eles marcam os quatro momentos da produção: o artista, sob impulso de uma necessidade interior, orienta-se segundo os padrões da sua época; escolhe certos temas; usa certas formas; a síntese resultante age sobre o meio” (CANDIDO, 2000, p. 20). Essa perspectiva “faz com que se perceba o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas” que se articula em torno de três elementos fundamentais autor, obra e público (CANDIDO, 2000, p. 22).

Se, como vimos, é válida a ideia de representação como instância intrinsecamente ligada à presença de condicionantes atrelados ao contexto histórico, qual seria a influência exercida pelo meio social sobre a obra de

arte? Essa pergunta pressupõe que, ao mesmo tempo, a produção artística dialoga com a sociedade e também interage com ela. Da forma que sugere Candido (2000) isso consiste em estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; e também em que medida ela é social, ou seja, se interessa pelos problemas sociais, como aponta:

a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2000 p. 19)

Sendo a obra de arte social nos dois sentidos, pois depende dos fatores do meio e produz sobre os indivíduos um efeito prático, surge uma nova questão: Tendo consciência dessa dupla articulação social da arte, seria possível manipulá-la para obter efeitos desejados sobre um sujeito ou um grupo frente a este ou aquele problema social, por exemplo? Entra em discussão o contexto que envolve a produção da obra de arte literária do ponto de vista do autor, aqui entendido não somente como o mentor do texto verbal, mas também aquele que pensa e organiza o texto imagético.

Como propõe Iser, “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.” (ISER, 2002, p. 107) Por mais que o texto literário seja intencional, a proposição de temáticas ou problemas no interior da obra literária não garante o efeito pretendido inicialmente, dada a incomensurabilidade do efeito estético. O que a obra visa está num terreno alicerçado no devir, um mundo que ainda há de ser identificado. Uma obra literária, como já apontamos em Candido, manifesta-se em graus diversos de sublimação, o que significa dizer que, por mais consciente que esteja um autor, haverá no ato criador a manifestação de elementos ligados às esferas do subconsciente e do inconsciente como revela o próprio Candido:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243)

A literatura infantil e juvenil tanto em seu desenvolvimento aqui no Brasil, quanto no exterior, foi constituída e é configurada, ainda hoje, como sendo social nos dois sentidos. Como exemplo disso, basta que se note a formação deste gênero, possível somente após a revolução burguesa, que trouxe à tona a concepção de infância ligada às necessidades de gestão do futuro da humanidade. Para tanto, a família, inicialmente e, *a posteriori*, a sociedade e a escola, tiveram que estruturar-se da melhor maneira para oferecer proteção e educação às crianças.

A família e a criança assumiram um novo lugar no cenário descrito. A família tornou-se um espaço de afeição necessária entre cônjuges, que se exprimiu, sobretudo, na importância atribuída à criança e à sua educação. A transmissão de valores e conhecimentos passou, assim, a ser responsabilidade da família, que necessitou aliar-se a uma instituição de alcance promissor para melhor cumprir essa tarefa. (SILVA, 2010, p. 23)

Meninos e meninas que até o feudalismo eram concebidos como adultos em miniatura, passaram a ter seu desenvolvimento atrelado às concepções de sociedade e de adulto que se pretendia formar. A concepção burguesa de infância passou a ser fundamental para o desenvolvimento da sociedade capitalista e de consumo que hoje se observa.

Isso mostra como as ideias, os anseios e as necessidades macropolíticas e econômicas foram capazes, ao promoverem a quebra de paradigma acerca do papel das crianças no mundo, de direcionar a produção literária para a

infância, tendo como mola propulsora a escolarização da infância que, como estratégia para a transmissão de valores e conhecimentos, objetiva o desenvolvimento da escrita e da leitura. Fica claro, então, que “a literatura infantil, como qualquer outra expressão literária, decorre de condições sociais em seu conceito mais amplo” (ARROYO, 1990, p. 20).

Para que a literatura infantil e juvenil fosse produzida por autores nacionais, foram necessárias condições que passaram pela presença de escritores, avanços na tipografia e na imprensa e pela formação de um público leitor. Enquanto isso ainda não acontecia, as publicações textuais destinadas à escola, de cunho disciplinador e transmissor de conteúdos, além das traduções que vinham da Europa, figuraram, entre os séculos XVIII e XIX, como as principais leituras feitas pelos poucos estudantes que frequentavam as escassas escolas. Além das fábulas de Esopo, com seu aspecto moralizante, algumas outras obras propunham a disseminação de ideias e valores para um determinado tipo de comportamento socialmente aceitável ao contexto vigente estabelecido. Nesse sentido, já no século XX, a obra de Edmundo de Amicis, *Coração*, teve papel marcante, pois “invade as escolas brasileiras e os lares nacionais, passando a ser lido por todos (...) tratava-se de uma geração que aprendia, então, as lições relativas ao patriotismo, ao trabalho e à generosidade, graças “ao cunho didático-moralizante” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 23).

Trata-se de uma situação verificável tanto nos primórdios do gênero, no Brasil, quanto nos dias atuais. No primeiro caso, retoma-se como a concretização do aburguesamento da sociedade brasileira foi imprescindível para a produção e circulação da literatura – e, neste caso, não somente a infantil e juvenil – que exigiu que a leitura fosse posta como uma prática social; que o discurso sobre a literatura (a crítica) viesse para institucionalizá-la; que leis fossem criadas para que fosse possível a instalação de parques gráficos e consolidação dos direitos autorais; tudo isso, necessariamente, efetivando a posição da literatura no contexto mercadológico, o que estabelece o Brasil como estado burguês. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009).

No segundo caso, a vinculação da literatura infantil e juvenil aos programas governamentais do final do século XX e início do XXI, já tratavam, em seus

editais de chamada às editoras, dos critérios temáticos e técnicos necessários para a publicação. Isso graças à evolução tecnológica que aprimorou a qualidade gráfica e tipográfica do livro e ampliou a quantidade de aspectos sensoriais envolvidos na leitura, inserindo, principalmente, dimensões, sons, texturas e mais cores à produção. Tais avanços, assim como as temáticas, já foram até previstos nos editais mais recentes do PNBE. “Os programas governamentais de promoção de leitura, no caso tanto o PNSL quanto o PNBE, estão intimamente vinculados às diretrizes educacionais dos momentos em que são elaborados” (FERNANDES, 2007, p. 35)

O autor entre demandas

Diante da importância da literatura para a formação do sujeito e da emergência de uma literatura voltada para as crianças em processo inicial de formação, a escola, por congregar infância e intencionalidade pedagógica, passa a ser um espaço privilegiado para ações voltadas à formação integral do sujeito. Portanto, passa a ser vista, historicamente, como espaço ideal para a apresentação de textos literários aos estudantes em formação.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, trouxe concepções de sujeito, aprendizagem, de ensino e de cultura diferentes da até então vigente, Lei 5692/71. O estudante passou a ser visto como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, suas especificidades passaram a ser consideradas nas atividades de planejamento e avaliações dos docentes e a cultura passou a ser abordada com foco na pluralidade cultural.

Além disso, principalmente após a publicação, dois anos depois, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, consagram-se nas instituições escolares os chamados Temas transversais, dentre os quais a pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética e educação e trabalho. Mais recentemente, em 2008, como modificação da Lei de Diretrizes e Bases, foi aprovada a Lei 11.645, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As concepções epistemológicas e culturais presentes em tais dispositivos legais tendem a serem recebidas de maneira doutrinária pela escola e parecem influenciar as instâncias a ela relacionadas, como, por exemplo, a produção de materiais didáticos, de livros didáticos e também a produção literária voltada para crianças e jovens.

O Programa Nacional da Biblioteca da Escola, o PNBE, possibilita essa leitura, pois nota-se a cada ano, em seu acervo, uma parcela significativa de livros que tratam de temáticas africanas, indígenas, das temáticas transversais e dos conteúdos expressos nos Parâmetros Curriculares.

Nesse contexto, as necessidades externas parecem ter mais força a ponto de influenciar as pulsões expressivas dos autores. A necessidade de expressão ganha uma nova dimensão que não é a de uma trajetória pessoal expressiva do autor, mas a de uma pulsão mercadológica. As livrarias das grandes cidades do país apresentam nos espaços destinados à literatura infantil e juvenil prateleiras específicas de textos literários tematizados.

Claro que, diante da complexidade do processo de criação e das trajetórias especificamente distintas dos autores que produzem literatura para crianças e jovens, não temos o intento de incorrer a nenhuma generalização; entretanto, é possível pensarmos que o lugar de onde falamos os autores ou o local da cultura, está envolto num campo, numa macroestrutura, cuja disposição dos possíveis expressivos é motivada pelas alterações nos documentos que regem a educação nacional e nas demandas do cotidiano escolar.

Evidentemente que atender à demanda, ou não, tem muita relação com a condição ideológica do autor e com a maneira como essa pulsão distorcida atende, inclusive às necessidades de sobrevivência em nosso capitalismo tardio.

Frente ao que discutimos, os aspectos da realidade articulam-se de forma complexa, condicionando a produção do texto literário. A literatura infantil e juvenil, nesse sentido, é impactada por esses aspectos que passam pelas demandas da educação expressas no conjunto de suas leis e parâmetros. Essas, por sua vez, passam a ser referenciadas pelos autores e mesclam-se às pulsões expressivas dos mesmos. Diante disso, assume-se o risco de a literatura

infantil e juvenil romper com os princípios estéticos em favor da funcionalidade e eficácia frente à resolução dos problemas sociais como veremos.

Estética, utilitarismo, tematização e escolarização

Dada a já conclamada relação entre a literatura infantil e juvenil e as questões educacionais, surge a necessidade de que percebamos, no âmbito dessa discussão, alguns conceitos que tendem a auxiliar na compreensão da natureza desse problema. Assim, emergem questões relacionadas ao discurso estético, ao discurso utilitário, à tematização, à escolarização e à literalização.

Para podermos pensar sobre esses pontos, é fundamental que se caracterize, de maneira mais enfática, qual a função da literatura e de que maneira suas faces revelam sua essência. Para isso, nos apoiamos nas proposições de Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o (seu) papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta as emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Candido ressalta o papel humanizador da literatura e atribui à complexidade de sua constituição a preponderância na execução desse papel. Em seguida, apresenta as três faces da literatura. A primeira delas é a de que a literatura é capaz de construir objetos autônomos como estrutura e significado. Segundo o autor, ao elaborar uma estrutura literária o que se evidencia é um modelo de coerência que é instituído pela força da palavra organizada. Nesse sentido, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos

do mundo” (CANDIDO, 1995 p. 245). O fato de a produção literária dispor as palavras em um todo organizado é entendido pelo autor como o primeiro nível de humanização da literatura. Cabe ressaltar que, nesse nível, o âmbito da atuação dessa estrutura articulada raramente é consciente.

A segunda face relaciona-se ao fato de a literatura ser uma forma de expressão, manifestar emoções e visões de mundo, de grupos e de indivíduos. Esta face está intimamente ligada à primeira por uma relação de dependência. Segundo o autor, as palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa que nos toca por que obedecem a certa ordem estrutural, assim, o efeito da obra é resultado dessa “fusão inextrincável da mensagem com sua organização” (CANDIDO, 1995, p. 246). Dessa maneira, pressupõe-se, em toda obra literária, a superação do caos graças ao arranjo coerente e especial do texto, configurando uma “proposta de sentido”. Até aqui, estamos diante de uma forma de conhecimento que está latente na literatura em função da articulação dessas duas faces. Não, há ainda, intencionalidade, são somente as latentes “instâncias acidentais”, como aponta Perrotti (1986) acerca da mesma discussão.

A terceira face revela-se a partir da ideia de que a literatura é uma forma de conhecimento. Diferentemente da segunda, agora se trata de um conhecimento dotado de intencionalidade, “planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (CANDIDO, 1995, p. 249). Imagina-se, com certa frequência, que a literatura atua sobre os sujeitos em função dessa terceira face, “pois transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos.” (CANDIDO, 1995, p. 245)

Ao aprofundar a descrição da terceira face, Candido comenta que ela possibilita a abordagem de certos valores, crenças ideologias e também das tematizações. Utiliza o exemplo da literatura de cunho social para demonstrar essa possibilidade:

(...) devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provem da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento

intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência de sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza de sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual pensamos exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 1995, p. 249)

O autor ressalta que esse tipo de abordagem pode trazer o perigo “acreditar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo” (CANDIDO, 1995, p. 250), o que nega logo na sequência. Ao comentar o posicionamento doutrinário da literatura aceita pela igreja católica ao longo da história e a defesa socialista como critério definidor da boa literatura aos soviéticos no início do século XX, Candido (1995, p. 250) aponta:

São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo. De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto (CANDIDO, 1995, p. 250).

Em outras palavras, a crítica é apresentada àquilo que Perrotti (1986) chama de discurso utilitário, pois a tematização de valores, ideias e saberes não pode ser sobreposta à natureza literária que se organiza por meio da articulação entre as três faces de forma equilibrada. Perrotti também entende

a necessidade desse equilíbrio ao confirmar que a obra literária também possui uma instância ideológica, pois não se pode promover o equívoco de que o ideal seria um discurso estético puro. Assim, chama de instrumental aquilo o que Candido entende por “latente” na segunda face:

É preciso que se faça uma distinção entre o “utilitarismo”, tal como tomamos aqui neste trabalho, e o inevitável caráter instrumental que, em maior ou menor medida, está sempre presente no discurso literário. Com isso, evita-se que se tome o “discurso estético” como um discurso “puro”, onde a instância ideológica e a busca de adesão não estariam presentes. Ocorre que (...) essas instâncias são acidentais no discurso estético, enquanto que no discurso utilitário são sua própria essência. (PERROTTI, 1986, p. 29)

Perrotti ainda ratifica seu argumento ao recordar que, embora seja capaz de veicular posições o discurso estético “permite ao leitor uma participação ativa que não se esgota nas codificações do emissor” (PERROTTI, 1986, p. 148). Com isso, fica evidente que, em literatura, as intencionalidades temáticas devem ser ponderadas e muito bem articuladas às outras instâncias da obra, conferindo-lhe qualidade estética dotada da possibilidade de fruição. Dessa forma, emerge o efeito humanizador da literatura como também ressalta Todorov:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Na literatura infantil e juvenil, apresentam qualidade estética as obras que extrapolam o âmbito das utilidades, dos bons hábitos, da abordagem temática ou do simples divertimento. São obras que “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética” (CORRÊA, 2008, p. 93).

Nem sempre a abordagem da obra literária destinada às crianças e jovens nas escolas consegue promover a fruição estética tão necessária, como vimos. Muitas vezes, isso ocorre em função das abordagens inadequadas dos textos literários nas mediações de leitura que ocorrem na escola; mas como já discutimos anteriormente e propõe Perroti na epígrafe deste capítulo, as dinâmicas do processo de autoria também podem suscitar problemas quanto ao efeito estético da obra. Isso ocorre, dentre outras coisas, em função das demandas escolares frente aos problemas da sociedade, disparadores das obras tematizadas e de uma estética da representação de temas escolares.

Considerações finais

Assim, é possível supor a existência de dois tipos de produções destinadas às crianças e jovens. A primeira, uma literatura produzida para a escola, em função dos objetivos da escola, para ser consumida por ela e por sua clientela num processo que Soares (2011) chama de literalização da escolarização infantil. A segunda, uma literatura alheia a esse processo de tematização, uma literatura infantil e juvenil da qual a escola se apropria e, depois disso, a pedagogiza e a didatiza, a fim de atender suas próprias finalidades, chama de literatura escolarizada.

Soares (2011) lembra o caráter educativo de toda a literatura infantil e juvenil para justificar que a existência de uma produção literária voltada para a escola não seria uma heresia, como parece para alguns mais radicais. Salaria que o processo de escolarização é inevitável, pois entende a escola como espaço cuja disposição para a formação de leitores precisa ser obrigatória. Frente a isso, entende que o maior problema é a natureza do processo de escolarização, que pode ser adequado ou inadequado.

Diante desse contexto, parte significativa da literatura infantil e juvenil produzida hoje passa por uma dependência do mercado editorial frente aos programas de distribuição do governo, como o PNBE, que causa o enquadramento do processo autoral de acordo com os critérios exteriores à própria produção, fomentando, em médio e longo prazo, o empobrecimento dos catálogos editoriais, o encarecimento das produções, e prejudicando a natureza estética das produções.

Dessa forma, não é difícil que encontremos produções cuja representação, alheia ao discurso legal traga no tecido de sua construção a verossimilhança e o equilíbrio, sem deixar de ser uma forma de conhecimento, mas, como literatura, o articula no bojo da forma como se constrói e das visões de mundo que exprime.

Por outro lado, a dinâmica de produção da literatura infantil e juvenil brasileira promovida pelo estado muitas vezes parece não considerar que o texto literário alicerça-se no passado, constrói-se no presente, mas vislumbra uma projeção de futuro; mas para que esse processo ocorra, é fundamental que seja arte, que haja fruição.

Portanto, evidencia-se a necessidade de redimensionar as relações da literatura infantil e juvenil com o contexto de produção mercadológico e educacional, sob a pena, como enfatizamos, de dirimir o principal efeito da literatura, a humanização dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João. (Org.) *Roger Chartier – A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011a.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011b.

CORRÊA, Hércules. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2007.

GREIMAS, A.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, s/d.

GREGORIN FILHO, José. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GREGORIN FILHO, José. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, Márcia Cabral. *Infância e Literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.